



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O SENTIDO EDUCATIVO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Gomes Timm

Brasília – DF

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O SENTIDO EDUCATIVO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Gomes Timm

Projeto de monografia apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Professora orientadora:

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília - DF

2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

Mestranda Andréia Pereira de Araújo Martinez (UnB – FE)

Maria Luiza Dias Ramalho (SEE – DF)

Mestrando Manoj Geeverghese (UnB – FE/Suplente)

DEDICATÓRIA

A minha família que me deu todo o suporte para a realização do curso.

Aos professores e colegas da Universidade de Brasília que fizeram parte da minha trajetória acadêmica me dando novos olhares.

A todos os educadores, como desabafo e um deslumbre de um novo horizonte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o carinho e cuidado que sempre tiveram comigo e por tudo que aprendi com ela e que faz parte da constituição de quem sou.

Agradeço a Patrícia Pederiva, minha orientadora, por sua abertura e envolvimento e por toda a desconstrução que provocou em mim, apresentando possibilidades de uma educação musical de verdade.

Agradeço as colegas de curso Ligia por sua tranquilidade, prestatividade e exemplo de responsabilidade e compromisso; e Paula pela sua simplicidade, solicitude e seu espírito de luta inspirador.

Agradeço a escola A Casa de Ismael – Lar da Criança por me permitir experimentar o cotidiano da sala de aula, pelas conversas de corredor com as professoras e pelo convívio com as crianças, sem os quais não realizaria este trabalho.

Agradeço aos membros da banca examinadora pela disponibilidade e presença nesse momento tão importante para mim.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar que concepções de educação musical têm sido discutidas, levando em consideração o sentido educativo da música. No primeiro momento refletimos sobre as teorias da psicologia da arte apresentadas e criticadas por Vigotski como base para o entendimento de como essas teorias influenciam ainda hoje a presença da arte na educação. No segundo momento falamos especificamente da inserção da música na educação, quais concepções comuns e quais aspirações. Por fim, é apresentada pesquisa realizada em uma escola de educação infantil, numa turma com crianças de dois a quatro anos, onde houve a tentativa de promoção de atividades musicais, observando e alisando a reação das crianças, das professoras e da escola como um todo. A música faz parte do cotidiano escolar e as atividades relativas a ela devem acontecer de forma a considerar as experiências que a pessoa tem, possibilitar experiências novas, deixando sua imaginação e criação livres, propiciando a expressão autêntica.

Palavras-chave: concepções, educação musical, sentido educativo da música, educação infantil.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	6
SUMÁRIO.....	7
MEMORIAL	8
INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1: A arte e o seu sentido educativo	13
Capítulo 2: A música no contexto da educação infantil.....	19
Capítulo 3: Experiências pedagógico-musicais	23
Metodologia	23
Atividades e análises	25
Resultados e Discussões	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	36

MEMORIAL

Começarei falando de minha relação com a música, pois esta antecede minha vida acadêmica. Acredito que a minha trajetória musical tenha começado muito antes do meu nascimento. Minha avó materna incentivou todos os cinco filhos a aprenderem a tocar piano, mas a única filha que gostou e progrediu foi minha mãe, que estudou “piano erudito” por oito anos. Assim, minha mãe tomou gosto pelos compositores eruditos, tais como: Bach, Mozart, Beethoven, Chopin etc. E por isso quando estava grávida de mim colocava músicas desses e de outros compositores para eu ouvir. Mesmo depois de eu nascer minha mãe continuou a colocar as músicas dos compositores eruditos para eu dormir. Curiosamente muitas vezes eu realizava uma espécie de “mantra” ou “canção” para dormir. Minha mãe conta que eu ficava fazendo “mnham, mnham, mnham, mnham, mnham...” até dormir.

Por volta de sete ou oito anos estudei numa escola que oferecia aulas de flauta doce no período contrário ao das aulas. Com o meu consentimento, minha mãe me inscreveu nessas aulas de flauta. Porém foi um sofrimento aprender a decodificar bolinhas distribuídas em cinco linhas. Quando o professor escolheu uma música para fazermos uma apresentação (essa música era “mulher rendeira”) foi outro tormento, pois minha mãe me fazia tocá-la até que eu não errasse nenhuma nota por três vezes seguidas, mas pelo menos me saí bem na apresentação.

Aos 14 anos comecei a fazer aulas de violão na igreja que frequentava. Minha mãe comentou com uma amiga que eu estava fazendo aulas de violão e essa amiga me ofereceu uma vaga para estudar violão na Escola de Música de Brasília, desde que eu me dedicasse e não desistisse do curso. Aceitei a vaga e em agosto de 2005 comecei as aulas lá.

O primeiro semestre foi muito difícil. Tive aulas apenas de teoria musical e canto coral e pensei muitas vezes em desistir. Odiava as aulas e muitas vezes chorava ao final do dia, mas lembrando da promessa que fiz a amiga de minha mãe continuei pra ver o que aconteceria. Sábia decisão a minha, pois a partir do 2º semestre fui me apaixonando pelo estudo de música.

Minha vontade inicial era aprender guitarra, mas, seguindo as recomendações de meu pai, decidi estudar primeiro violão, e então, no 2º semestre comecei o curso de violão popular. Ainda no segundo semestre, fiz uma apresentação de canto coral com a orquestra da Escola de Música e fiquei encantada por um instrumento.

A peça que apresentamos era “A Missa da Coroação” de Mozart, e na última música, “Agnus Dei”, há um solo de Oboé com uma cantora Soprano. No primeiro ensaio que ouvi o Oboé tocando fiquei apaixonada por seu som. Foi amor à primeira audição. Desde então lutei para conseguir estudar Oboé, na Escola de Música de Brasília mesmo, e finalmente em 2008 iniciei meus estudos com esse instrumento, mas mantive o violão.

Estudar dois instrumentos ao mesmo tempo foi muito difícil, sempre tendo problemas de queda de rendimento no violão. Assim, em agosto de 2010, decidi parar meus estudos de violão e ficar apenas com o Oboé. Ao final deste mesmo ano, prestei teste na Escola de Música para Oboé, pois meu vínculo com a escola era o violão, e não poderia parar meus estudos com o violão e continuar com o Oboé. Em 2011, ingressei novamente na Escola de Música de Brasília.

No segundo semestre de 2009 ingressei na Universidade de Brasília. Não tinha ideia do quanto minha vida mudaria. A primeira disciplina que me despertou foi “Oficina Vivencial”. O professor era muito acessível e a disciplina nos incentivava a criar vínculos. Foi uma experiência incrível. Além disso, as leituras eram prazerosas e desconcertantes. Lemos uma delícia de livro que é o “Não Espere Pelo Epitáfio” de Mário Sérgio Cortela, que inclusive tive a oportunidade de conhecer na Feira do Livro de Brasília de 2009. Lemos também “Fomos Maus Alunos” do Gilberto Dimenstein e Rubem Alves. Esse livro me impressionou muito, pois (antes de lê-lo) aprendi que era bom ser boa aluna, e como sempre fui, me orgulhava muito disso. No livro os autores mostram que a escola tem um modelo padronizado e quem não se encaixa nesse modelo é considerado “mau aluno”, porém a escola não abre espaço para as vivências do aluno, não considera suas especificidades e não aceita a expressão de quem é. Aí o problema dos “bons alunos”. Estão de acordo com o padrão que a escola quer, mas, seguindo esse padrão, ficam limitados e até robotizados.

No primeiro semestre de 2010 tive a oportunidade de trabalhar no projeto de Extensão Educar Dançando. O projeto atendia crianças de cidades satélites, entre 7 e 13 anos, que estudassem em escolas públicas ensinando balé e música. Como estudava música, fiquei responsável pela oficina de música no projeto. Foi um grande desafio. Na concepção do projeto, era necessário aos aprendizes de dança o desenvolvimento de algumas habilidades, como sincronia, noção de pulsação e ritmo, percepção de variações sonoras e etc. Ou seja, a música estava subserviente à dança.

Fiquei dois anos no projeto e durante esse período desenvolvi muitas atividades. Percebia que as crianças não gostavam muito dessas atividades. Expressavam o desejo de

aprenderem a tocar instrumentos, principalmente violão e de poder levar as músicas que ouviam para a oficina de música. Nem um, nem outro, eram permitidos pela coordenadora do projeto, pois não havia verba para a compra de instrumentos e porque as músicas que a maioria das crianças do projeto gostava eram de estilos não aceitos.

No meu terceiro semestre na UnB participei da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, com a Professora Patrícia Pederiva. Pude me desvencilhar do ensino tradicional de música que sempre vivenciei e pude pensar no fazer música com crianças. Foi fantástico. Dessa forma, realizei os projetos 3 e 4 sobre atividade musical na educação, com a Patrícia.

Não poderia deixar de comentar o quão proveitosa foi a minha passagem pelo departamento de filosofia. Lá cursei apenas uma disciplina, “Introdução à Filosofia”, no segundo semestre de 2012, com o professor Geraldo José Ormieres. Na minha turma eu era a única do curso de pedagogia, a maioria dos alunos cursava Serviço Social e ainda estava na primeira metade do curso. O professor fez uma coletânea básica de textos filosóficos que todos deveriam conhecer, mas demonstrando que iam muito além do que diziam. O professor fazia toda a contextualização de cada filósofo e textos e apresentava várias formas de enxergá-los. Nessa disciplina percebi como a filosofia é importante para o entendimento de tudo. Ela é a base de todos os estudos, desembocou na ciência, e nos ajuda a refletir, muitas vezes sem trazer respostas, sobre TUDO. O estudo de filosofia é fundamental e elementar.

No curso de pedagogia aprendi, sobretudo, a ser ativa e crítica. Aprendi a não aceitar tudo que me apresentam só porque foi provado. Aprendi que a melhor perspectiva é a que vai de acordo com quem sou, e não a que é mais valorizada. Aprendi a considerar todos como indivíduos pensantes, mesmo que ainda não tenham se atentado para isso. Aprendi que a educação é histórica, cultural, social e política. Aprendi que ser professor é ter a profissão mais linda do mundo! E também responsável e desafiadora.

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida de todos. Ela aparece em diferentes contextos, por diferentes causas e para diferentes finalidades. Na escola não é diferente. A música faz parte da rotina escolar desde a educação infantil. Agora ela faz parte mais ainda, já que foi aprovada a lei 11.769, referente à obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

A lei 11.769 entrou em vigor, mas não esclareceu muitas coisas. Além disso, será que os professores foram ouvidos? Será que foi pesquisado como a música já está inserida na escola? Como deve ser o seu ensino? Tive a oportunidade de desenvolver projeto numa escola de educação infantil e verificar as concepções presentes nesse contexto e refletir qual o sentido educativo da música.

Durante minha trajetória acadêmica, percebi que o ensino de música deveria ser mais orgânico, respeitando a expressividade e a imaginação, acontecendo por si mesmo e não servindo, apenas, de suporte para alcançar determinadas habilidades. Tentei colocar em prática essa concepção (que ainda está e sempre estará em construção) durante o Projeto 4 (estágio obrigatório), o qual foi realizado na Casa de Ismael, em uma turma de maternal (crianças de 2 a 4 anos).

Encontrei grandes dificuldades em todos os aspectos. Na minha primeira visita a escola, conversei com a coordenadora da Educação Infantil e percebi que a concepção de música como disciplina subserviente a outras áreas, está incorporada na escola, pois ela comentou comigo que as aulas de música seriam pertinentes durante o período do meu projeto, porque as crianças estavam aprendendo sobre o Centro-Oeste e ela gostaria que o ensino de música impulsionasse a memorização e conhecimento das características da região.

Uma vez em sala de aula, tive dificuldade para preparar as atividades a serem trabalhadas com as crianças, principalmente pelo processo de desconstrução que estava passando. Procurei deixar as crianças mais livres de modo que pudessem se expressar, criar, imaginar, se envolver, agir, interagir etc. Foi quando me deparei com outra dificuldade. Senti que minhas atividades eram mal interpretadas e/ou percebidas pelas professoras como inadequadas, pois eu procurava não impor movimentos e não obrigava as crianças a participarem, metodologia diferente da empregada na escola. Acredito que por isso tive pouca abertura para as atividades. Ou as realizava em momentos para “tapar buraco” ou, ainda, as professoras aproveitavam a minha presença para ausentarem-se da sala. Por fim, cedi à

metodologia das professoras, até porque, quando elas intervinham nas minhas atividades, utilizavam essa metodologia.

A educação formal prioriza conteúdos e metodologias de ensino baseadas nos interesses de manutenção de um sistema alienador. Exemplo disso é a utilização de padronização, memorização, cópia, repetição, etc. de forma que o aluno apreenda a maior quantidade de conteúdo no menor espaço de tempo. A música como área do conhecimento, em geral, é utilizada de forma a atender esses interesses, como instrumento pedagógico ou meio de desenvolvimento de habilidades necessárias à rápida apreensão de conteúdos. Sua essência fica marginalizada - e suas características orgânicas ofuscadas - tais como processos criativos, expressividade, subjetividade, atividade etc.

Além disso, a racionalidade, na sociedade, e na educação, é valorizada e incentivada. Quanto maior a idade da criança, menos são levados em conta seus sentimentos e emoções. Dessa forma, a atividade criadora perde espaço, a imaginação é podada e a fantasia abandonada. A escola não respeita as experiências da criança e dita o que e como deve ser feito. Como é possível então, praticar um ensino de arte, e mais especificamente de música, que oportunize experiências, que trate essa área como uma atividade da cultura, tratando o ser como um ser de possibilidades?

Por isso, considere necessário investigar quais concepções de educação musical têm sido discutidas, passando por concepções de arte em geral que influenciam no modo de concebê-la também na educação, a fim de analisar a experiência vivida em uma turma de maternal.

Assim, os objetivos de investigação são:

Objetivo Geral: Investigar o sentido educativo da música na educação infantil.

Objetivos específicos:

1. Investigar como a arte pode exercer um sentido educativo;
2. Investigar como a música tem sido pensada no contexto da educação infantil;
3. Analisar a experiência vivenciada com música no Projeto 4 no contexto da educação infantil.

Capítulo 1: A arte e o seu sentido educativo

A arte está presente na escola. O conteúdo de artes plásticas, cênicas e música faz parte dos conhecimentos cobrados nas provas de vestibulares, programas de avaliação seriada e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e é legitimado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que incluem seu ensino também para Ensino Fundamental e Educação Infantil. Assim, mais do que inevitável, a presença da arte na educação tem sido obrigatória: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Lei 9.394/96 – artigo 26, parágrafo 2º).

Como o objetivo desse trabalho é investigar as concepções de educação musical presentes na educação, entendemos que deveríamos estudar o papel educativo da arte como um todo, verificando o que a psicologia da arte discute sobre esse campo. À luz de Vigotski, que faz uma crítica a determinadas formas de entender a arte, apresentaremos algumas teorias por ele analisadas e que ainda tem impacto na forma de pensar a arte, e mais especificamente a música, na escola.

A primeira teoria que iremos explorar é a que entende a arte como conhecimento. Segundo esta visão, a arte tem o papel de transmitir conhecimento. Por exemplo, ao olharmos a tela “Independência ou Morte” de Pedro Américo podemos aprender sobre a história da independência do Brasil. A arte é trabalhada por um único aspecto, que é a história, privilegiando, também, a história da arte (das artes plásticas, das artes cênicas, da música etc.). Essa perspectiva considera apenas o viés intelectual (VIGOTSKI, 2001).

Em contraposição a essa corrente, de acordo com Vigotski (2001), surge a teoria que vê a arte como procedimento. Nessa teoria o que é importante na obra de arte é a sua forma. Para os formalistas a forma e material adquirem novos conceitos:

Tudo o que o artista encontra pronto, palavra, sons, fábulas correntes, imagens comuns, etc., tudo isso constitui o material da obra de arte, incluindo-se as ideias contidas na obra. O modo de distribuição e construção desse material é designado como forma dessa obra, outra vez independentemente de aplicar-se ou não esse conceito à disposição dos sons no verso ou à disposição dos acontecimentos na narração ou do pensamento no monólogo. Assim, também do ponto de vista psicológico foi substancialmente desenvolvido, e de modo fecundo, o trivial conceito de forma. (VIGOTSKI, 2001, p.60)

Apesar de essa teoria voltar seu olhar para a forma - e esse fato é muito válido e necessário -, limita a obra de arte a sua forma pura, por acreditar que se esta for desfeita, a obra perde sua ação estética, independente do conteúdo. Na ânsia de criticar a teoria da arte como conhecimento, tem-se um olhar tão restrito a um só aspecto quanto ela. Vigotski apresenta sua crítica a essa teoria da arte como procedimento:

Vigotski contesta a visão dos formalistas que afirmam que a finalidade da forma artística é sentir o material e não compreender o sentido psicológico deste e diz que esta visão é tão unilateral como a dos intelectualistas, pois, para o autor, não se pode conceber a forma sem o material. Nesse questionamento ele apresenta o conceito de deformação. Para ele, a forma não existe fora do material enformado por ela, as relações são dependentes do material correlacionado. Por isso, a deformação do material é também a deformação da forma; as obras de arte, quando realizadas com materiais diferentes, assumem, também, formas diferentes (VIGOTSKI, 1998, p.62). (PRESTES, 2009, p.104).

A última teoria a ser apresentada pelo autor em sua crítica é a que vê a arte como prazer. Ela traz novas contribuições para pensar essa atividade, como a inclusão do inconsciente no estudo da psicologia da arte, segundo apresenta Vigotski:

Não é necessária perspicácia psicológica especial para perceber que as causas mais imediatas do efeito artístico estão ocultas no inconsciente, e que só penetrando nesse campo conseguiremos estudar de perto os problemas da arte. (VIGOTSKI, 2001, p.81)

Segundo Vigotski (2001) o inconsciente deixa rastros em nossa psique e não está desvinculado da consciência. Inclusive em nossos atos a influência dele é aparente. Assim, não seria diferente na arte. A arte envolve o consciente e o inconsciente.

Vigotski (2001) demonstra que essa teoria afirma que buscamos externalizar através da arte o que, por algum motivo, não o podemos em nossa vida. A fantasia ganha espaço, já que as aspirações que não encontram satisfação na vida real procuram realização na fantasia. O problema é que a vinculação feita dessa maneira entre a arte e a fantasia dá margem à aproximação da imagem do artista ao louco, pois a fantasia é entendida como fora da realidade. Sob essa perspectiva a arte é encarada como uma forma de terapia, onde o artista

canaliza seus devaneios e o expectador trata de seus conflitos com o inconsciente para não se tornar neurótico.

Vigotski (2001), ainda aponta que essa vertente enfoca em demasia a atração sexual, afirmando que todas as manifestações do psiquismo seriam dessa natureza. Porém dizer que o homem é movido por atrações sexuais simplesmente, o reduz a forma instintiva e não o vê como integrante social. Com essas ressalvas, verificam-se as contribuições dessa teoria:

Sua aplicação prática só poderá trazer algum proveito real se ela renunciar a alguns pecados capitais básicos da própria teoria, se, paralelamente ao inconsciente, passar a levar em conta também a consciência não como fator meramente passivo, mas como fator autônomo ativo, se for capaz de elucidar o efeito da forma artística, vendo nela não mera fachada, mas também o mais importante mecanismo da arte; por último, se após renunciar ao pansexualismo e ao infantilismo for capaz de inserir no ciclo dos seus estudos toda a vida humana e não só os seus conflitos primários e esquemáticos. (VIGOTSKI, 2001, p. 99).

Não tivemos a intenção de aprofundar as elucidações de cada teoria, apenas destacar os pontos que consideramos mais relevantes. Feito isso, percebe-se que essas teorias influenciam o modo como a arte é vista, inserida e desenvolvida na escola. Muitas vezes é privilegiada a história da arte, mas não se faz arte. Em outros momentos, é ensinada a técnica artística especializada. Muitos ainda possuem a concepção de que os artistas são loucos e insanos, vivem fora do mundo real. Dessa forma, na escola, pouco espaço é dado à livre expressão, imaginação e criação e não se consegue enxergar a arte como uma atividade humana, ou seja, vivência cultural que proporciona desenvolvimento.

Sob a perspectiva de Vigotski (2009), o desenvolvimento da criança acontece por meio da apropriação da cultura, e essa apropriação é possível quando ela participa de forma ativa nesse contexto. É por meio de cada atividade específica que conseguimos nos desenvolver. As atividades propiciam consciências sobre várias coisas, e essas consciências possibilitam o desenvolvimento. Para exercitarmos cada atividade é necessário criação. A criação é um exercício de cada atividade.

De acordo com Vigotski (2009) há duas formas de atividade que viabilizam a sobrevivência da espécie humana. A primeira é a atividade reconstituidora, que consiste em reproduzir as experiências que tivemos, portanto está vinculada à memória. Trazemos à tona marcas de impressões anteriores. Esse tipo de atividade facilita a adaptação ao mundo a nossa

volta, de forma que em situações semelhantes, adotamos condutas semelhantes, elaborando hábitos. A segunda é a atividade criadora, que está ligada a atividade reconstituidora, já que é uma combinação ou reelaboração dos elementos de experiências anteriores.

Quando falamos de criança, seu modo de ser e agir, rapidamente fazemos a ligação com a sua imaginação, talvez porque ela se permita (e a ela seja permitido) vivenciar suas próprias fantasias. O conceito de imaginação do senso comum está vinculado ao que não é real. Mas a imaginação, de acordo com Vigotski (2009), está na cultura e manifesta-se em todos os campos dela. A imaginação é uma formação especificamente humana, pois acontece por causa das relações sociais e sua história, manifestando-se na cultura por meio de instrumentos e signos. Ao contrário do que se pensa, a imaginação e a realidade relacionam-se intimamente, já que a atividade criadora parte de elementos reais já experimentados. Dessa forma, a atividade criadora da imaginação precisa de ampla e variada experiência para acontecer, já que ela contém os elementos primários para a criação. De acordo com o autor:

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. [...] Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p.22).

Além da experiência pessoal, há a experiência social. Por vivermos em sociedade a experiência de outros nos são relatadas, ampliando a nossa própria experiência, de modo que mesmo que não tenhamos vivido em determinada época, ou em determinado local, conseguimos nos imaginar quando relatados por outra pessoa. A partir daí, de acordo com Vigotski (2009), a imaginação assume papel muito importante para o desenvolvimento humano, já que pela descrição de alguém e imaginando o que nos é contado conseguimos ampliar nossa experiência de forma a assimilar experiência histórica e social.

A imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta,

tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência. (VIGOTSKI, 2009, p.25).

Outro quesito importante que gostaria de explanar sobre a imaginação, o qual Vigotski (2009) também teoriza, é a sua relação com os sentimentos e emoções. Os sentimentos tendem a configurarem-se em imagens que os correspondem. Os sentimentos tem expressão externa e interna. Por exemplo, se alguém está sentindo medo, o corpo expressará esse medo, mas as associações feitas na mente no momento em que se está sentido medo, corresponderão a esse sentimento. Dessa forma, percebemos que os sentimentos influenciam a imaginação.

O contrário também ocorre, a imaginação influencia os sentimentos. Ao imaginar determinada situação, de acordo com o autor citado, ela acaba por configurar-se em sentimentos reais, que realmente são sentidos. Quando vemos algum elemento suspeito e começamos a imaginar circunstâncias, como por exemplo, sermos assaltados, começamos a sentir medo, ficamos alertas, receosos, com respiração ofegante etc. Essa relação entre sentimentos, imaginação e realidade se apresenta na obra de arte. Tanto no seu processo de realização, quanto na reação estética do apreciador. “Muitas vezes uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos.” (VIGOTSKI, 2009, p.29).

Depois desse breve passeio sobre imaginação e suas relações:

Podemos sintetizar as quatro formas de relação existentes, para Vigotski, entre a fantasia e a realidade como as seguintes: a imagem criada com base na realidade; a imagem criada com base na experiência de outras pessoas; o sentimento encarna-se na imagem que, por sua vez, influi no sentimento e, por último, a criação de algo totalmente novo que jamais existiu na experiência humana e que se torna realidade. (PRESTES, 2009, p.115).

Oportunizar a criação e a imaginação é de extrema importância já que “a ação criadora faz parte da natureza humana, pois ela é fruto do ato reflexivo e da leitura de mundo que o homem faz”. (MARTINEZ, 2010, p.29). Como explica Vigotski (2009) o mundo cultural foi inventado pelo homem a partir de suas necessidades e desejos e “isso sinaliza que o homem necessita do ato de criação para continuar seu desenvolvimento em sociedade”. (MARTINEZ, 2010, p. 28).

A partir dessas reflexões, percebemos que a educação deve cumprir papel importante de ampliação da experiência do aluno, valorizando a experiência que já tem e oportunizando vivências mais, oferecendo-lhe informações que serão apreendidas através da imaginação. A presença da arte na escola oferece vivências variadas e contribui no processo de ampliação da experiência do aluno. A arte, como atividade, no desenvolvimento humano, possibilita a consciência dos sentimentos e das emoções a partir de cada vivência da atividade artística.

Capítulo 2: A música no contexto da educação infantil

Após reflexão sobre o papel educativo da arte, nesse capítulo exploraremos mais especificamente como a música é pensada e está presente na educação infantil. Recentemente foi aprovada a lei 11.769 que torna obrigatório o ensino de música na educação básica. É fato que a música está presente na escola desde a educação infantil. Ela é utilizada em variados momentos e para diferentes finalidades. Uma das finalidades, que inclusive é usada como justificativa para aprovação dessa lei, é a que vê a música como instrumento pedagógico.

Existem perspectivas que afirmam que estudar música traz benefícios dos mais diversos já que, segundo Ilari (2003), o aprendizado de música depende dos dois hemisférios do cérebro, e é dependente, também, de funções como: memória, linguagem, resolução, interpretação e análise de problemas, etc. Além disso, também é apontado por Ilari (2003) que a aprendizagem musical exerce efeitos sobre a atividade cerebral e a lateralidade, promovendo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Seguindo esse viés de compreensão da música como subserviente a outras áreas, há a visão de que a música deixa mais interessante a aprendizagem de conteúdos de qualquer disciplina. Esta visão é expressa na fala a seguir:

Utilizar a música para trabalhar um projeto ou um assunto se torna algo lúdico, divertido e assim a criança aprende com mais facilidade, ressignificando aprendizagens importantes, de forma criativa. Talvez por isso, hoje em dia a música na educação se faz tão necessária a ponto de surgir a Lei a Obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica, que foi aprovada em 2008, para que cada vez mais docentes utilizem a música no planejamento de suas aulas. (ANTERO, 2010, p. 9).

Ainda sob essa perspectiva, a atividade musical é aplicada na educação com o intuito de formação de hábitos (cantigas para fazer silêncio, hora do lanche, higiene etc.) e apresentações em festividades. Essa prática implica em imitação e reprodução, de forma que não se possibilita a livre expressão nem a criação. Nas apresentações o foco do ensino de música está no produto e não é dada importância ao processo. Geralmente a música é escolhida pelo professor e mais uma vez as crianças devem imitar e memorizar (melodia, letra, movimentos etc.) de forma a agradar o público a quem se destina a apresentação, mostrando resultado considerado positivo. Por esta visão a música é encarada como uma

ferramenta pedagógica, que ajuda os alunos a se desenvolverem em outras áreas do conhecimento.

Além dessa perspectiva, há outra, inclusive no senso comum, a qual chamamos de mito do dom. Esta visão acredita que a música é inata apenas a alguns, que têm o dom. Pederiva (2009) aponta que essa concepção “se faz presente na sociedade de um modo geral e, principalmente, no contexto das escolas de música especializadas e nos conservatórios”. Assim, a forma de ensino de música mais valorizada é a utilizada nesses contextos. E essa forma é baseada em padrões onde o corpo, em sua dimensão biológica e anatômica, deve estar apto à prática musical. Quem não se encaixa nesse padrão é visto como incapaz ou inabilitado. Essa visão acaba fazendo com que os próprios professores da educação infantil não se sintam preparados para trabalhar a música em sala de aula e ainda que considerem seus alunos baseados nessa concepção, segundo demonstra pesquisa de Martinez (2012).

Gostaríamos de esclarecer que não negamos que a música traz benefícios e nem que não pode ser utilizada em outras áreas do conhecimento, porém isso não pode ser encarado como causa do ensino da música. A música é uma área em si com aspectos próprios e constituindo-se como disciplina deve tratar desses aspectos.

Entendemos que estas duas formas de encarar a música são limitadoras e vazias de sentido. O ensino de música não deve acontecer para que os alunos se desenvolvam cognitivamente e melhorem seu desempenho em outras disciplinas. Acreditar que alguns têm o dom para a música é acreditar em algo falso e desconsiderar a capacidade de todos. “A musicalidade humana é um dom natural de caráter universal”. (PEDERIVA, 2009, p.17).

Dessa forma, acreditamos que a atividade musical deve ser entendida como atividade situada cultural e historicamente e que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento da consciência das emoções, dos sentimentos, de acordo com Pederiva (2009). Sendo assim, o ensino de música deve oferecer possibilidades de experiências variadas, dando espaço à imaginação, criação, expressão e ao relacionamento com o mundo. Apresentaremos, então, o que tem sido discutido sob essa perspectiva.

Beineke (2011) aponta que estudiosos da área de educação musical têm aberto o seu olhar, se desvencilhando da perspectiva tradicional que vê a educação musical com olhar de adulto e afirma que:

Na área de educação musical e, mais especificamente, no campo das pesquisas sobre a criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola. (BEINEKE, 2011, p. 93).

Assim, essa mudança de olhar indica que a criança tem sido considerada ativa, pensante e construtora em seu processo de aprendizagem, e estão sendo considerados seu contexto, especificidades, experiências e comportamentos. As crianças tem seu modo próprio de percepção do mundo, e este se apresenta também nas atividades musicais.

Refletir sobre a aprendizagem criativa na escola a partir das ideias dos alunos sobre música e sobre seus processos de aprendizagem permite redimensionar algumas concepções de educação musical, procurando considerar os sentidos e funções que as práticas musicais adquirem para os estudantes. Nesse sentido as discussões aqui apresentadas podem trazer alguns subsídios aos educadores musicais, com base em três pontos principais. O primeiro refere-se às ideias das crianças sobre a música enquanto prática social e a maneira como conectam as atividades em sala de aula às suas vivências cotidianas. Segundo Campbell (2011), essa é uma questão que sempre desafia os educadores, que precisam compreender os conhecimentos que as crianças trazem de fora da escola, com a finalidade e integrá-las às aprendizagens escolares, construindo conhecimentos que permeiam as experiências dentro e fora da escola. (BEINEKE, 2011, p. 102).

Essa mudança de perspectiva verifica-se pelos resultados de algumas pesquisas que têm sido realizadas no campo da educação musical, como na pesquisa realizada por Silvia C. N. Schroeder e Jorge Luiz Schroeder:

Essas discussões nos levam a refletir também sobre o papel crucial das relações instituídas no processo de ensino/aprendizagem e a necessidade de que o professor se coloque na posição de interlocutor nesse processo, prestando atenção não apenas no conhecimento musical a ser ensinado, mas sobretudo olhando para a criança, tentando fazer um esforço de interpretar suas ações de uma maneira mais global. Conforme já dito, uma desatenção do professor em relação às relações que a criança está construindo com e através da música pode levar a um desânimo e consequente desinteresse dela pela aula ou até pela própria música. (Schroeder & Schroeder, 2011, p. 117).

Macedo (2012) aponta que a ideia de educação musical que acreditamos vem conquistando espaço no Brasil, mas já era pensada em alguns termos por alguns teóricos estrangeiros como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, Gertrude Meyer-Denkman, Jhon Paynter, Raymond Murray Schafer e Jos Wuytack, como apresenta esse autor em sua resenha sobre o livro organizado por Beatriz Ilari e Teresa Mateiro “Pedagogias em Educação Musical”:

No decorrer dos capítulos evidencia-se que as pedagogias apresentadas, cada uma a seu tempo e contexto, procuram criar formas para ampliar a qualidade da educação musical e promover o seu acesso a muitas pessoas. Outras características gerais, comuns entre elas, ou específicas, são: considerar a música parte da formação integral do ser humano; valorizar o uso do corpo; apresentar o canto e o ritmo como elementos fundamentais para o desenvolvimento musical; defender que a música pode ser para todos; considerar a aprendizagem musical desde muito cedo; compreender que a vivência musical vem antes do estudo de conteúdos teóricos e da notação, embora sem negar a importância destes; ver o aluno como participante ativo do processo; dar valor à musicalidade; vislumbrar um fim artístico. (MACEDO, 2012, p. 164).

Essa visão converge com as reflexões que fizemos baseadas em Vigotski, no sentido de que entendem a educação musical em si mesma, não privilegiando apenas seu conteúdo, sua técnica ou prazer.

Assim, percebemos que há um caminho a ser trilhado para a conquista de uma educação musical com crianças que as enxergue como seres de possibilidades, ouvindo-as, abrindo espaço para a imaginação, criação, experimentação. Essa concepção já vem sendo difundida e defendida, e esperamos que ganhe cada vez mais espaço e se realize com a plenitude que vislumbramos.

Capítulo 3: Experiências pedagógico-musicais

O primeiro capítulo desse trabalho tratou do sentido educativo da arte na educação, as perspectivas apresentadas e criticadas por Vigotski sobre a Psicologia da Arte, como isso aparece na educação e que aspectos deveriam ser considerados para esse ensino de arte. O segundo capítulo, tratou da área da música mais especificamente, procurando apresentar as visões mais comuns do ensino de música, suas aspirações e possibilidades. Assim, após essas reflexões, procurei analisar a experiência que tive, realizando atividades musicais em uma turma de educação infantil.

Metodologia

Pesquisa-ação

Local: as atividades foram realizadas na Escola de Educação Infantil Casa de Ismael - Lar da Criança.

Participantes: crianças de dois a quatro anos (maternal) e professoras responsáveis pela turma.

Instrumentos: atividades musicais previamente preparadas; conversas informais com as crianças; conversas informais com as professoras;

Procedimentos: 1. Conversa com a coordenadora da escola, a fim de esclarecer a natureza do projeto e obter consentimento para a realização do mesmo; 2. Observação da rotina da turma e da escola; 3. Realização de atividades musicais com as crianças e anotação das reações delas e das professoras;

Foram utilizados corpo, tampinhas e palitos para a realização das atividades; suportes como caderno de anotações e computador para relatar as reações provocadas pelas atividades nas crianças e nas professoras. Foi realizado um relatório após a experiência, o qual a pesquisadora recorreu diversas vezes para lembrar-se de alguns detalhes da experiência.

Nessa experiência o objetivo era criar condições de possibilidades para que as crianças da educação infantil partilhassem e expressassem suas musicalidades, possibilitando às crianças a percepção e a expressão rítmica por meio de seu corpo, a percepção de contornos

melódicos de diversas músicas, de modo que elas expressassem-se autonomamente e a escuta atenta das diversas músicas existentes em suas variações de sonoridades e timbres.

O tempo que passei na escola me trouxe uma experiência muito válida. Mesmo as professoras disponibilizando pouco tempo para minhas atividades, aprendi muito através da observação e análise das atividades que elas realizavam com as crianças, já que a música faz parte, cotidianamente, da educação infantil. Percebi que algumas músicas possibilitavam o uso de gestos e variações dos parâmetros dos sons.

Porém, as atividades musicais que já estavam sendo desenvolvidas nessa turma, estavam vinculadas a visão de música como ferramenta pedagógica. As professoras utilizavam a música principalmente para a criação de hábitos. Havia a música para montar filas, música para fazer silêncio (contraditório, não?), música para hora da higiene, música para ir para o parque, música para guardar os brinquedos e etc. As professoras afirmavam que era um modo de as crianças memorizarem e automatizarem a realização das tarefas. Não havia um espaço para a música na turma, ela aparecia quando fosse pertinente para a escola (como uma apresentação para o dia das mães, por exemplo). As professoras cantavam e faziam gestos e as crianças tinham que memorizar a letra e repetir os movimentos.

Na rotina da turma havia um momento em que os alunos podiam ir à brinquedoteca e utilizá-la como quisessem. Além de brinquedos, os alunos encontravam lá também um piano próprio para crianças e alguns aparelhos eletrônicos com sons. No momento em que as crianças estavam brincando é que pude perceber a expressão autêntica e a imaginação, pois realizavam sons, não só com o piano e com esses aparelhos sonoros, mas emitindo sons de acordo com a brincadeira (o som de uma ambulância, por exemplo) e produzindo som com o corpo, em forma de se relacionar com os colegas, com os brinquedos e brincadeiras e demonstrando a sua visão dessas relações.

Observado isso, realizei nessa turma seis atividades diferentes que cumprissem com os objetivos já dispostos. Abaixo segue a descrição das atividades.

Atividades e análises

Atividade 1

Em círculo e sentadas foram mostradas para as crianças imagens de animais (lobo-guará, ema, porco do mato, tamanduá). Além disso, foram explicadas algumas características desses animais. Após, foi pedido para que as crianças, através do bater das mãos no chão, fizessem o passo de cada um desses animais tal qual achavam que era, passo esse, tanto lento, quanto acelerado. Foi pedido também que as crianças emitissem o som desses animais tal como achavam que eram e que lembrassem os sons que outros animais emitiam, expressando os mesmos de forma livre. Foi pedido, ainda, que se lembrassem de músicas que falavam de animais. O objetivo era que as crianças apresentassem seu conhecimento rítmico e percebessem a mudança de andamento e duração do som, através do passo lento e rápido. Além disso, Esse momento foi importante para resgatar e trabalhar a memória musical das crianças e oportunizar a livre expressão.

As crianças variaram o passo dos animais entre bem lento e muito rápido. Designaram para o tamanduá o som “piu”, para o lobo o som “au”, para a ema “piu” e para o porco do mato “oinc”. Lembraram-se dos sons do sapo, do cachorro, do gato, de passarinhos e do leão. Lembraram-se das seguintes músicas: “sapo cururu”, “o sapo não lava o pé” e “dona aranha”. Percebe-se que para os animais do cerrado, que eram novos, elas atribuíram sons que já conheciam. Presume-se que pensaram da seguinte forma: como a ema é uma ave, seu som deve ser “piu”; como o lobo é semelhante ao cachorro seu som deve ser “au”; Para o porco do mato, como tem o nome “porco” seu som será “oinc” e o tamanduá que é diferente de todos pode ser qualquer som, então “piu”. É interessante perceber que se lembraram de animais já conhecidos para pensarem o som dos novos animais, demonstrando aí sua memória musical, que também foi demonstrada através das músicas de animais que citaram e cantaram.

Ao final elas expressaram-se livremente cantando e dançando músicas de diversas naturezas.

Escolhi esses animais a pedido das professoras, pois a turma estava aprendendo sobre o cerrado e as professoras queriam que a aula de música ajudasse nesse aprendizado. Não quis entrar em conflito com elas nem com a escola, pois eram os meus primeiros dias e ainda estávamos nos conhecendo. Percebe-se que a ideia de música como ferramenta pedagógica está presente nessa escola, já que foi pedida adequação dos momentos de atividades musicais

aos conteúdos de outras disciplinas. O que procurei fazer para não deixar a atividade tão limitada foi pedir que as crianças se lembrassem de outros animais e seus sons, ou que os fizessem da maneira que quisessem.

Como vimos nas reflexões dos capítulos anteriores, à luz de Vigotski, a atividade reprodutora é importante para atividade criadora, já que a criação é possível a partir de elementos já experimentados, e até já reproduzidos. Por isso essa atividade propôs o trabalho da memória sonora, fazendo com que as crianças resgatassem os sons que já conheciam para produzir sons de animais que não conheciam, imaginando possibilidades, combinando os sons.

Atividade 2

No pátio foi contada uma história para as crianças. Nessa história todos éramos personagens. Durante a história encontramos várias situações e nos expressamos gestualmente e sonoramente de acordo com elas.

História: O maternal da Tia Léo está andando pela floresta e de repente aparece um lobo! (todos fazem o som do lobo). Saímos correndo (todos fazem o som da corrida) e lá na frente passa um vento soprando forte (todos fazem o som do vento). E a partir daí as crianças foram dando sugestões de situações e sons que eram compartilhadas por todos (chuva, leão, sapo, periquito, pato).

O objetivo dessa atividade foi trabalhar a expressão, bem à vontade, a memória sonora, a relação entre os sons às expressões corporais e incitar a imaginação. Ela foi realizada no pátio da escola, possibilitando a percepção do corpo no espaço, sua relação com os sons e menos limitação à imaginação.

De acordo com a reação apresentada pelas professoras durante a atividade, percebi que não viam muita relação entre a atividade trabalhada e o propósito de ser uma atividade musical. Não conseguiram perceber como aquela atividade contribuía para o desenvolvimento da musicalidade. Acredito que essa reação das professoras aconteceu por não perceberem musicalidade nos animais. Por isso tratarei brevemente desse assunto, à luz de Pederiva (2009).

A musicalidade está presente nos animais, sendo anterior ao homem, e a emissão de sons por parte deles tem diversas funções. Essa musicalidade acontece através de um processo

complexo que envolve escuta, sensibilidade, memorização, escolha e repetição, o que torna a expressão sonora elementar, principalmente entre os pássaros, segundo apresenta Pederiva (2009).

Dessa forma, cabe ressaltar que “a ideia de Vigotski (1982), referendada por Leontiev, revela que o que se verifica no som dos animais é apenas uma forma de contágio de estados emocionais, um tipo de comunicação mais primitivo e inserido em limites mais reduzidos”. (PEDERIVA, 2009, p. 33). “O ancestral do ser humano, de acordo com ele [Darwin], deve ter emitido sons musicais antes de adquirir a capacidade de articular a fala”. (PEDERIVA, 2009, p.34).

Acredito que as professoras não reconheceram a relação entre a emissão sonora dos animais e seus estados emocionais.

Informações obtidas por meio de fósseis de primatas fornecem dados sobre sua fisiologia e neurologia. Segundo Cross (2006), com essas informações foi possível identificar que os primatas possuíam nas áreas cerebrais respectivas à habilidade musical e ao controle da fala a possibilidade de produção e de processamento de sons. Assim, segundo ele, haveria a possibilidade de que, na vocalização dos primatas, seria possível encontrar indícios dos precursores da musicalidade humana. (PEDERIVA, 2009, p.35)

Assim, percebemos a importância de reconhecer a musicalidade nos animais, que a tem como forma de expressão das emoções. Em nossos ancestrais primitivos que já havia processamento de sons, demonstrando, então, que todo o ser humano é um ser musical. Essa concepção ajuda-nos a quebrar com o mito do dom, e perceber que a musicalidade não se limita a decodificação e expressão da música, como aponta Pederiva (2009).

Atividade 3

Na sala de aula, foram colocadas músicas infantis para que as crianças dançassem livremente (sapo jururu, pombinha branca, a canoa virou). Ao final, foi perguntado às crianças se conheciam a música “Pipoca”. Nenhuma criança conhecia, então foi perguntado a elas se gostariam de aprender a cantar e fazer os gestos, e elas responderam que sim. A letra da música segue abaixo:

Pipoca

Uma pipoca estourando na panela

Outra pipoca começa a responder

Então começa um tremendo falatório

E ninguém mais consegue se entender

É um tal de Ploc, Ploploc, ploc, ploc

Ploploc, ploc, ploc, ploploc, ploc, ploc (2x)

Duas pipocas estourando na panela

Outra pipoca começa a responder

Então começa um tremendo falatório

E ninguém mais consegue se entender

É um tal de Ploc, Ploploc, ploc, ploc

Ploploc, ploc, ploc, ploploc, ploc, ploc (2x)

Três pipocas...

Todas as pipocas...

Essa música é cantada em pé, por causa dos gestos (bater de palmas, movimentos de pernas, pulos e etc). Ao chegar ao verso “Duas pipocas estourando na panela” as crianças deveriam abraçar-se de duas em duas e dançar juntas; depois de três em três; e por fim todas as crianças juntas.

Essa atividade foi bem recebida pelas crianças. A partir do despertar de sentimentos que cada música gerava, as crianças dançavam e faziam gestos de forma livre. Como

geralmente executavam músicas de forma imposta e pré-determinada, essa atividade proporcionou grande divertimento. Por esse fato também, no início da atividade as crianças estavam um pouco perdidas, sem saber como se soltar, como se esperassem as diretrizes para a realização de gestos.

Achei surpreendente o fato de aceitarem aprender a música “Pipoca”, pois haviam acabado de sair de um momento de livre expressão e concordaram em aprender uma música com dança determinada. Achei curioso também que nenhuma criança manifestou a vontade de fazer a dança diferente do modo o qual lhes foi ensinada. Além disso, elas gostaram muito da música, e, em todas as minhas visitas subsequentes, as crianças pediam para cantá-la e dançá-la.

Atividade 4

Com as crianças sentadas, foi entregue um par de tampinhas de garrafas de iogurte para cada criança. Foi pedido que as crianças escolhessem músicas que gostam e/ou conhecem de modo que pudéssemos cantá-las e utilizar as tampinhas como instrumento para as músicas, acompanhando ritmicamente de forma livre. As crianças ficaram bastante dispersas e usavam as tampinhas para brincar. O objetivo dessa atividade era a expressão melódica e rítmica através das tampinhas.

As crianças apresentaram pouco interesse pela atividade. Elas utilizavam esses materiais para inventar brincadeiras, jogar um para o outro e etc. As professoras, ao perceberem que poucas crianças estavam realizando a atividade, pediram que ficassem quietas e não fizessem nenhum barulho, a não ser que eu pedisse. Essa postura adotada pelas professoras dificultou bastante a execução da atividade, pois acabei por determinar os movimentos que seriam feitos, mesmo assim, continuei tentando que as crianças, pelo menos, sugerissem as músicas.

Atividade 5

Comuniquei a turma que trouxera uma música nova, e perguntei se gostariam de aprender. Elas responderam positivamente. Então, foi ensinada uma parte da música “Um homem ia pela estrada” e foi entregue uma tampinha e um palito de picolé para cada criança. Primeiramente, elas poderiam bater as tampinhas e os palitos da forma que quisessem e

durante a música toda. Depois, elas deveriam bater em determinados momentos os palitos e as tampinhas e em outros momentos não poderiam bater. O objetivo era trabalhar a percepção e execução de som e silêncio.

Um homem ia pela estrada

Um homem ia pela estrada tocando violão

Digue, digue, diguedom!

Um outro acompanhava tocando seu tambor

Tara rá, tá, tá!

Digue, digue, digue, digue, diguedom!

Tara rá, tara rá, tá, tá! (2x)

Nos momentos em que os movimentos eram determinados, as crianças poderiam bater apenas em “tara rá, tá, tá” e “tara rá, tara rá, tá, tá”. Como na atividade anterior, as crianças ficaram muito dispersas com as tampinhas e logo arrumavam diferentes brincadeiras com elas. Foi difícil conseguir com que batessem apenas em momentos determinados. As professoras procederam da mesma forma que na atividade 4 e as crianças ficaram mais limitadas ainda. Elas comentaram comigo que levar esse tipo de material não dava certo, por que as crianças perdiam o foco na atividade e faziam o uso que quisessem dele.

Atividade 6

Esta atividade ocorreu de forma semelhante à atividade 5. Foi utilizada a mesma música, porém ao invés de usarmos as tampinhas para bater, usamos as próprias mãos batendo no chão. Houve o mesmo momento pré-estabelecido pra bater as mãos no chão.

As crianças perceberam com mais facilidade a relação som/silêncio/duração/coordenação. Trabalhamos também intensidade do som, alternando os momentos que cantávamos e batíamos entre forte e fraco. Essa atividade realizou-se melhor do que com as tampinhas. Pude explorar os parâmetros dos sons e suas variações. As professoras também preferiram a atividade sem tampinhas nem palitinhos já que os alunos se comportavam e obedeciam mais.

Resultados e Discussões

Todas as atividades buscaram levar em consideração e perceber o conhecimento sonoro das crianças, e mesmo que em algumas circunstâncias existissem movimentos pré-determinados sempre era oportunizada a livre expressão em algum momento das atividades. Um fator que influenciou o trabalho foi a indisponibilidade do aparelho de som, pois, sem ele, acabei elaborando atividades com canto, podendo aprender as músicas que as crianças tinham vontade de cantar no momentos das atividade musicais. Além disso, pude explorar mais a sonoridade corporal, que é tão pouco valorizada.

Acabei ensinando musicas novas às crianças, sempre perguntando se gostariam de aprendê-las. Em contrapartida elas me ensinaram as músicas que eu não conhecia, pois nem sempre havia um momento para a realização das minhas atividades, mas durante a rotina escolar havia vários momentos que cantavam. Além de as crianças gostarem de me ensinar suas músicas sentiam-se valorizadas e ativas durante as atividades musicais.

Tive bastante dificuldade com a postura adotada pelas professoras e até pela escola, desde a minha primeira visita, quando fui conversar com a coordenadora sobre o projeto. Esta gostou muito da inserção de atividades musicais na turma e pediu para que eu relacionasse as atividades com o conteúdo que estava sendo trabalhado, que era o cerrado (mesmo pedido feito pelas professoras na atividade 1).

Dessa forma, percebemos a presença, na escola, da concepção de que a música serve de suporte para o desenvolvimento de conhecimentos de outras áreas. Além disso, os objetivos das atividades 1, 2 e 3 que estavam mais ligadas à imaginação, não foram percebidos pelas professoras, mesmo que eu tenha tentado explicar a elas. Assim, foi me dada pouca abertura por não considerarem importantes as atividades que realizava com as crianças.

A partir da Atividade 4, procurei atender à expectativa das professoras levando materiais para a execução sonora e rítmica e ao mesmo tempo tentando manter o respeito ao modo de as crianças se relacionarem com a música. Porém, como as crianças ficaram dispersas, as atividades realizadas com tampinhas e palitos também não foram bem vistas. Parti então para a utilização do corpo.

A Atividade 6 que utilizava as mãos na realização das atividades atingiu os objetivos. Foi muito legal ver as crianças estabelecendo critérios para as mudanças de intensidade e duração das batidas das mãos. Puderam perceber também que temos um corpo sonoro e que

nos ajuda desenvolver a musicalidade. Somos, por natureza, musicais. Temos um coração que pulsa compassadamente, ritmado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou entender quais concepções de educação musical são discutidas e estão presentes no contexto da educação infantil, a fim de analisar a experiência realizada numa turma de maternal. Para isso fizemos um resgate das teorias da psicologia da arte apresentadas e criticadas por Vigotski, e trouxemos a contribuição, do mesmo autor, da importância da imaginação e da criação na infância. Fizemos um passeio sobre o que tem sido discutido na área de educação musical e a importância de desmistificar esse campo para enxergar o aluno nas suas possibilidades. Foram apresentados relato e análise da experiência em uma turma de educação infantil realizando atividades musicais.

Como muito já foi falado neste trabalho, a arte e a música estão presentes na escola, formal ou informalmente e devemos pensar sobre como ela acontece e como os profissionais de educação lidam com essas áreas. O ensino de música deve ser tão sério e considerado importante quanto o ensino das outras disciplinas.

Com a experiência na escola, relatada no capítulo 3, percebe-se que a música cumpre papel muito distinto das concepções que valorizamos neste trabalho nos capítulos 1 e 2. Seu ensino permanece pouco considerado, pautado em resultados e utilizado como ferramenta pedagógica. Esse modo de trabalhar a música não propicia a imaginação, criação e expressão.

Como já dissemos anteriormente, cada atividade humana deve propiciar a consciência de algo, e isso traz o desenvolvimento humano. A atividade artística possibilita a consciência das emoções, que é de extrema relevância para o autocontrole de nossas atitudes. O ensino de música vivenciado nessa experiência, não possibilita essa consciência.

Percebemos que estamos permeados de concepções a respeito da arte e da música e que estas influenciam o fazer pedagógico. Cada vez mais há a emergência da práxis para que sempre reflitamos sobre nossas concepções guias e verifiquemos em nossa prática pedagógica como estamos as aplicando.

Portanto, é necessário que a educação esteja cada vez mais desvinculada dos interesses de poucos e possibilite muitas experiências para que seus sujeitos desenvolvam pensamento crítico e que todas as áreas do desenvolvimento humano sejam trabalhadas, gerando muitas e muitas consciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2009, 205 páginas.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

PRESTES, Zoia Riberiro. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA** - Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2010, 295 páginas.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo, Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. A Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2001, pp. 323-363.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**. Ed. 09, pp. 7-16, 2003.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista ABEM**. Ed. 20, pp. 19-33, 2008.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para educação. **Revista ABEM**. Ed. 10, pp. 13-18, 2004.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**. v.19, n. 26, pp105-118, 2011.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Concepções de Professores da Educação Infantil Acerca da Atividade Musical.** Monografia de Especialização. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2012, 101 páginas.

ANTERO, Renata Ronchi. **Música na Educação Infantil: considerações a partir da lei 11.769.** Monografia. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2010, 41 páginas.

OLIVEIRA, Andressa Vieira de. **Considerações de uma pedagoga sobre a música na Educação Infantil.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2011, 53 páginas.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A pedagogia possui ampla área de atuação. O curso de pedagogia da UnB é voltado principalmente para a educação escolar, mas apresenta outras áreas de atuação do pedagogo como: empresarial, hospitalar, tecnologias de inclusão, ONGs e etc.

A partir de toda minha trajetória acadêmica, de todas as reflexões feitas nesse trabalho, de discussões com os professores e colegas de curso, e considerando minhas ideologias e respeitando quem sou, minha vontade é de atuar como professora na educação infantil ou séries iniciais em escola pública.

Acredito na mudança e acredito que o pouco de cada um transforma. Sou inconformada com a situação política e social do país e acredito que a educação seja o caminho para a transformação dessa realidade. Mas para que ocorram essas mudanças é necessário que o ensino deixe de ser voltado para o vestibular, se preocupe menos com conteúdo definidos, propicie no aluno o pensamento crítico. Acredito numa educação que parta de assuntos de interesse dos alunos, onde eles possam escolher o que querem estudar e assim aprenderão os conteúdos de forma significativa. Uma educação assim propicia ao aluno que aprenda a fazer escolhas, perceba limites, seja ativo, e se desenvolva.

Por isso, quero atuar em escolas públicas. Sei que a realidade não é fácil e sei que não é só entrar em sala de aula e aplicar todo esse pensamento, mas acredito que o principal é vontade. Quero tentar.